

Oelkers, Jürgen

Demokratie und Bildung: Über die Zukunft eines Problems

Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 3, S. 333-347



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Demokratie und Bildung: Über die Zukunft eines Problems - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 3, S. 333-347 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68997 - DOI: 10.25656/01:6899

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68997>

<https://doi.org/10.25656/01:6899>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 3 – Mai/Juni 2000

Essay

- 333 JÜRGEN OELKERS
Demokratie und Bildung: Über die Zukunft eines Problems

Thema: Berufspädagogik

- 349 KLAUS BECK
Die Moral von Kaufleuten – Über Urteilsleistungen
und deren Beeinflussung durch Berufsausbildung
- 373 FRANK ACHTENHAGEN U.A.
Mastery Learning in der Ausbildung von Industriekaufleuten
- 395 ROBIN STARK
Experimentelle Untersuchungen zur Überwindung
von Transferproblemen in der kaufmännischen Erstausbildung

Weiterer Beitrag

- 417 EVA-MARIA LANKES U.A.
Situierter Aufbau von Wissen bei Studierenden.
Lohnt sich eine anwendungsorientierte Lehre im Lehramtsstudium?

Diskussion

- 439 SIBYLLE BEETZ
Beunruhigend beruhigende Botschaften. Erziehungswissenschaftliche
Glättungsversuche in konstruktivistischen Didaktikentwürfen

Besprechungen

- 453 JÜRGEN OELKERS
Dietrich Schwanitz: Bildung. Alles, was man wissen muss
Manfred Fuhrmann: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters
- 457 ANDREAS FLITNER
Heiner Ullrich: Das Kind als schöpferischer Ursprung.
Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken
- 461 FRANZ-MICHAEL KONRAD
Tobias Rülcker/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Politische Reformpädagogik
- 465 ULF PREUSS-LAUSITZ
Burkhard Fuhs: Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung der Kindheit
- 467 DANIEL TRÖHLER
Thomas Fuhr: Ethik des Erziehens. Pädagogische Handlungsethik und ihre Grundlegung in der elterlichen Erziehung

Dokumentation

- 473 Pädagogische Neuerscheinungen
- 477 Habilitationen und Promotionen 1999

Content

Essay

- 333 JÜRGEN OELKERS
Democracy and Education: Future developments of a problematic issue

Topic: Vocational Education

- 349 KLAUS BECK
The Morals of Businessmen – The effect of vocational training on levels of judgement
- 373 FRANK ACHTENHAGEN ET AL.
Mastery Learning In the Training of Industrial Commercial Clerks
- 359 ROBIN STARK
Experimental Studies On Dealing With Transfer Problems In Primary Commercial Training

Further Contributions

- 471 EVA-MARIA LANKES ET AL.
Accumulation of Situated Knowledge Among University Students – The use of application-oriented teaching in teacher training

Discussion

- 439 SYBILLE BEETZ
Alarmingly Reassuring Messages – Pedagogical attempts to smooth out problems in constructivistic didactic concepts
- 453 BOOK REVIEWS
- 473 NEW BOOKS
- 477 HABILITATIONS AND DISSERTATIONS IN PEDAGOGICS IN 1999

Demokratie und Bildung: Über die Zukunft eines Problems¹

Im Februar 1915 hielt JOHN DEWEY auf Einladung der JOHN CALVIN MCNAIR-Foundation drei öffentliche Vorlesungen an der Universität von Chapel Hill. Die Vorlesungen wurden wenige Monate später veröffentlicht und trugen den Titel *German Philosophy and Politics*. DEWEY attackierte vor dem Hintergrund der Kriegspropaganda deutscher Philosophen von P. NATORP bis M. SCHELER² die „*a priori* philosophy“, die von der Doktrin der „innate ideas“ getragen sei. Diese Doktrin habe bereits J. LOCKE beunruhigt, und dies, so DEWEY, nicht einfach in Kritik der platonischen Seelenlehre, sondern aus einem politischen Verdacht heraus. Was die liberale Philosophie beunruhigen mußte, „was the readiness with which such ideas become strongholds behind which authority shelters itself from questioning“ (DEWEY 1985, S. 159/160). Die kritische Philosophie wäre so nicht wirklich kritisch, ihre rigide Pflichtenethik, einhergehend mit dem Innerlichkeitsideal (vgl. ebd., S. 163), habe sie autoritär und staatsgläubig gemacht, wie DEWEY vor allem an J.G. FICHTE³ zu zeigen versucht (vgl. ebd., S. 172ff.). Er markiere den Beginn der Transformation der kritischen in eine autoritäre und nationalistische Philosophie (vgl. ebd., S. 172), die verhindert habe, daß je ein demokratisches Konzept deutscher Philosophie entstanden sei.

FICHTEs Reden, so DEWEY, haben die autoritäre deutsche Staatserziehung begründet, drapiert mit einem nationalen Humanismus, der den Sinn und die Chance moderner Erziehung auf den Kopf stelle. Das wird so gesagt:

„Education is *the* means of the advancement of humanity toward realization of its devine perfection. Education is the work of the State ... But in order that the State may carry on its educational or moral mission it must not only possess organization and commensurate power, but it must also control the conditions which secure the possibility offered to the individuals composing it“ (ebd., S. 174).

Das Ergebnis, so DEWEY, sei Staatssozialismus (vgl. ebd., S. 175), die Kontrolle von Eigentum und Erziehung gleichermaßen. Vorausgesetzt werde Autorität und die *dazu* passende Philosophie, die Bildung „innerlich“ verstehe und so den Staat der Kontrolle durch die Bürger entziehe. Tatsächlich ist *Verstaatli-*

1 Antrittsvorlesung in der Universität Zürich am 22. November 1999.

2 MAX SCHELERS „Der Genius des Krieges und der deutsche Krieg“ erschien 1915, ebenfalls in diesem Jahr erschien PAUL NATORPS „Der Tag des Deutschen“, eine Aufsatzsammlung mit Texten des Jahres 1914. DEWEYS Quelle ist FRIEDRICH VON BERNHARDI (1914).

3 „Kant was enough of a child of the eighteenth century to be cosmopolitan, not nationalistic, in his feeling. Since humanity as a whole, in its universality, alone truly corresponds to the universality of reason, he upheld the ideal of an ultimate republican federation of states“ (DEWEY 1985, S. 171).

chung der Basisprozeß der europäischen Verschulungsprozesse im 19. Jahrhundert, wird die preußische Schulorganisation zum Musterbild pädagogischer Effizienz und entwickelt sich eine *Sozialisierung* der Bildung, die die heutige Bildungsversorgung nachhaltig bestimmt. Demokratie ist kein Thema, oder genauer: nur ein Randthema, das nicht zufällig in den Krisen des Jahrhunderts formuliert wird, 1848, 1871 und vor dem Ersten Weltkrieg.

So könnte die offizielle Geschichtsschreibung aussehen. Sie vergißt Anarchisten, Pazifisten, die Frauenrechtsbewegung, die pädagogische Avantgarde der Lebensreform, die Versuche mit Schulrepubliken, die nicht-deutschen Verhältnisse und vieles mehr. Die Bildungskonzepte und die praktischen Anstrengungen dieser Gruppen oder Kulturen sind nur ansatzweise untersucht,⁴ die historische Bildungsforschung beginnt sich gerade erst für diese Versuche zu interessieren, die die These widerlegen, Demokratie, verstanden im weitesten Sinne, sei *nie* Thema der Bildungstheorie gewesen, die *vollkommen*, mindestens in Deutschland, von FICHTEs Reden bestimmt gewesen sei. Andererseits sehen die Diskursrealitäten so aus, daß die „Reden an die deutsche Nation“ von 1808 an *ständig* Referenzpunkt der politischen Pädagogik in Deutschland gewesen sind, und dies quer zu den Brüchen von Gesellschaft und Verfassung. Sie waren aus drei Gründen für den Erziehungsdiskurs attraktiv, sie unterschieden radikal zwischen der „alten“ und der „neuen Erziehung“, definierten eine *nationale* pädagogische Mission und legten mit dem Rückgriff auf J.H. PESTALLOZZI's Methode und das Konzept der Anstaltserziehung eine realistische Chance dieser Mission dar. Die nationale Wiedergeburt schien mit der Erziehung *einer* neuen Generation machbar zu sein, vorausgesetzt totale Verfügbarkeit und die Mittel staatlichen Zwangs.⁵

Mich interessiert nicht der „deutsche Sonderweg“, sondern das *Muster* dieser Argumentation: Die pädagogische Mission hat die internationale Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts beherrscht, die den „neuen Menschen“ erzogen sehen wollte, von der Emanzipation „des Kindes“ schwärmte und sich davon die Erneuerung der Gesellschaft versprach. Wiederum war „Demokratie“ eine randhafte Diskursgröße, was auch dann gilt, wenn man Außenseiter wie ALEXANDER NEILL oder JEAN PIAGET mehr gewichtet, als dies in der gängigen Historiographie über die erste Hälfte des „Jahrhundert des Kindes“ üblich ist. Die „neue Erziehung“ galt immer noch dem innerlich verstandenen Kind oder aber einem Staatssozialismus in der einen oder anderen Form. In Europa mindestens ist die Reformpädagogik nie wirklich auf Demokratie verpflichtet gewesen, was nicht ausschließt, daß demokratische Gesellschaften wie die Schweiz ein republikanisch verstandenes Bildungssystem entwickeln konnten. Aber was *genau* es heißen und auch *nicht* heißen soll, Demokratie und Bildung zu verbinden, ist ein überraschend vage besetztes und eher vernachlässigtes Theorieproblem, das erst in den letzten Jahren, nicht zufällig angelsächsisch gesteuert, Auftrieb gefunden hat.

Im folgenden unternehme ich einen Versuch, ausgehend von DEWEY, das

4 Zum Stand der Forschung: vgl. D. KERBS/J. REULECKE (1998); siehe auch J.-M. KAMP (1995).

5 Das Ziel *Mündigkeit* (vgl. FICHTE WW VII/S. 416ff.) setzt staatliche Totalität voraus, die die *Entmündigung* der Eltern impliziert (vgl. ebd., S. 434ff.). Verglichen wird das mit dem „Zwang zum Kriegsdienst“ (ebd., S. 436). „Nur die *gänzliche* Umschaffung, nur das Beginnen eines *ganz neuen* Geistes kann uns helfen“ (ebd., S. 476; Hervorhebungen J.O.).

Problem näher zu fassen und seine zukünftige Brisanz darzustellen. Natürlich handelt es sich um eine Skizze oder um einen Rohling und nicht um ein ausgereiftes Programm, das zu viele Theorieprobleme bereits gelöst oder sinnvoll bearbeitet haben müßte, um sich an die Öffentlichkeit zu wagen. Meine Skizze beginnt mit DEWEYS Schrift *Democracy and Education*, die 1916, ein Jahr nach der Kritik der deutschen Philosophie und deutlich geprägt von dieser Kritik, erschienen ist (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf Theoreme des *Liberalismus* ein, aus denen sich die heutigen Spannungen des Verhältnisses von Demokratie und Bildung ergeben (2). Abschließend äußere ich mich über die *Zukunft* des Problems, also die Aussichten der Entwicklung allgemeiner Bildung in einer demokratischen Gesellschaft (3). Meine These wird deutlich über das hinausgehen, was DEWEY 1916 als Marksteine des Problems gesetzt hat. Ich werde zu zeigen versuchen, daß „Demokratie“ nicht bloß als *Lebensform* verstanden werden und Bildung dazu kein einfaches Korrelat sein kann. Demokratie ist *politisch* geregelter Wechsel und *sozial* partizipatorischer Austausch, also Beweglichkeit von Kommunikation und Form, für die nicht einfach eine schulische Ausrüstung zur Verfügung steht. Andererseits kann das Verhältnis von Demokratie und Bildung auch nicht als einfacher und endloser Lernprozeß verstanden werden, sondern bedarf der inhaltlichen Markierungen, die ihrerseits nicht mehr wertphilosophisch begründet werden können. Das Problem ist, daß Demokratie mit öffentlicher Verhandlung zu tun hat und so autoritäre Moral ausschließen muß, andererseits aber Tugenden voraussetzt und Loyalitäten benötigt.

1. *Democracy and Education*

Am Schluß seiner Streitschrift von 1915 äußerte sich DEWEY über die europäische Zuschreibung „Amerikanismus“, bekanntlich ein aggressives Pejorativ, das den kulturellen Abstand zwischen der „alten“ und der „neuen Welt“ markieren sollte. Längst vor O. SPENGLER ist damit die Unterscheidung von „Kultur“ und „Zivilisation“ verknüpft worden, um das *Äußerliche* und so Oberflächliche der amerikanischen Lebensformen von dem *Innerlichen* und so dem Wahrhaftigen der deutschen Bildung abgrenzen zu können. Für die europäischen Bildungsträger sei „Amerikanismus“, so DEWEY, gleichbedeutend mit „krudem Empirismus“ und „materialistischem Utilitarismus“, dem die Transzendentalphilosophie und so der Idealismus fehle. Was man *amerikanische* Philosophie nennen und von der Kontinentalphilosophie unterscheiden könne, sei, so DEWEY weiter, gleichbedeutend mit einer Theorie des *Lernens*, die zugleich als eine Theorie des *Lebens* angesehen werden müsse. Lernen ist „Versuch“ bezogen auf „Irrtum oder Erfolg“, Leben ist, im Anschluß an CH. DARWIN, Lernen und mit dem Lernen intelligente Anpassung. Darauf reagiert Demokratie; genauer:

„Our social organization commits us to this philosophy of life. Our working principle is to try: to find out by trying, and to measure the worth of the ideas and theories tried by the success with which they meet the test of application in practice. Concrete consequences rather than *a priori* rules supply our guiding principles“ (ebd., S. 200).

Passagen wie diese haben DEWEY das negative Etikett des „Instrumentalisten“ eingebracht, besonders nachhaltig in der deutschen Erziehungsphilosophie, die die sichere Wertbasis vermißte und auf das Absolute nicht verzichten wollte. Daher dominieren platonische, hegelianische und auch kantische Ansätze die Diskussion, während „Pragmatismus“ mit Instrumentalismus gleichgesetzt und pädagogisch zurückgewiesen wurde. Was DEWEY freilich voraussetzte, war das Lernverfahren der Wissenschaften, das spätestens seit GIORDANO BRUNO⁶ intellektuelle Neugier, um den Ausdruck von HANS BLUMENBERG zu gebrauchen, auszeichnet. Sie muß den Respekt vor *jedem* Absoluten ablegen, wenn sie erfolgreich sein will. Ein erfolgreiches Experiment kann alle bisherigen Annahmen widerlegen, um den Preis, von nachfolgenden Experimenten selbst widerlegt zu werden. Rückgriffe auf diese Lerntheorie finden sich in der englischen *liberal education* des 18. Jahrhunderts (vgl. RHYN 1997), etwa bei JOSEPH PRIESTLEY (vgl. ebd. 1993, S. 39ff.), der – ausgehend von LOCKE – *civil liberty* und freiheitliche Bildung verbunden sehen wollte, unter der Voraussetzung eines experimentellen Lernverfahrens, das nicht zufällig am Beispiel *praktischer Künste* exemplifiziert wurde (vgl. ebd., S. 42f.). Sie setzen *Individualität* frei, also vermeiden Uniformierung, weil Regelanwendung immer mit *eigener* Praxis zu tun hat, ohne daß lediglich *eine* Methode zur Anwendung käme.

Die Kritik des uniformen Methodenideals nimmt wesentliche Einsichten DEWEYS vorweg, ohne sich durchzusetzen, denn im 19. Jahrhundert ist unablässig nach der *einen wahren* Methode für Erziehung und Unterricht gesucht worden. Für PRIESTLEY war freilich schon 1771 klar:

„One method of education ... would only produce one kind of men; but the great excellence of human nature consists in the variety of which it is capable. Instead, then, of endeavouring, by uniform and fixed systems of education, to keep mankind always the same, let us give free scope to every thing which may bid fair for introducing more variety among us“ (ebd., S. 45).

Diese evolutionistische Sicht von Erziehung und Bildung setzte sich im 19. Jahrhundert *nicht* durch. PRIESTLEY, ein eminenter Naturforscher von europäischem Rang und verantwortlich für einen der ersten laischen Lehrpläne in England⁷, geriet in eine ebenso vollständige wie aufschlußreiche Vergessenheit, die die Selektionsfilter der pädagogischen Historiographie kenntlich macht. Was nämlich die Erziehungsdiskurse des 19. Jahrhundert bestimmt und so den Basisprozeß der Verstaatlichung des Bildungswesens begleitet, sind Theorien und mit den Theorien Autoren, die *Menschenbildung* in den Mittelpunkt stellen, also weder die zivile Gesellschaft noch das experimentelle Lernen, deren Chancen wie Risiken entweder nicht gesehen wurden oder dezidiert vermieden werden sollten.

Daher beginnt DEWEY *Democracy and Education* mit einer radikalen Kritik an der Pädagogik des 19. Jahrhunderts und mit ihr der Erziehungsreflexion überhaupt. Sie sei nicht nur von der autoritären Philosophie eines J.G. FICHTE und G.W.F. HEGEL geprägt (vgl. DEWEY 1985a, S. 102), sondern verfehle ihr Objekt, nämlich fasse den Gegenstand oder das Thema *Erziehung* falsch. Er-

6 *De gli eroici furori* (1585).

7 *An Essay on a Course of Liberal Education for Civil and Active Life* (1764) (PRIESTLEY 1793, Vol. I/S. 2–38).

ziehung habe mit Entwicklung oder Wachstum (growth) zu tun, also müsse Plastizität und Lernen voraussetzen, ohne beidem *eine* und *nur* eine Richtung geben zu können, die durch die Erziehung *definitiv* festgelegt wird (vgl. ebd., S. 49). Letztlich *lerne* das Kind *zu lernen* (vgl. ebd., S. 50), wie DEWEYS berühmte Formel lautet, die hier zum ersten Male systematisch gefaßt wird.⁸

Das „Lernen des Lernens“ verweist auf kontrollierte und intelligente Prozesse der Anpassung in wechselnden Situationen, nicht auf eine Bewegung, die ein festes Ziel hat und vom Lernen unberührt bleibt (vgl. ebd., S. 55). Genau das aber kennzeichnet Erziehungstheorien, die

- im Sinne der Schulmeisterliteratur Kinder mit einem festen Paket ausrüsten (*preparation*)
- mit F. FRÖBEL oder J.-J. ROUSSEAU die organische Entfaltung von Anlagen sehen (*unfolding*)
- mit J. LOCKE die *tabula rasa* des Geistes ausfüllen (*training*)
- oder mit J.F. HERBART die Psychologie für den „erziehenden Unterricht“ nutzen (*forming*)

wollen, was sämtlich von DEWEY verworfen wird, und dies mit überzeugenden Gründen. Die moderne Bildung verliert das „Paket“, weil einerseits Verwendungen unabsehbar werden, andererseits mit der Entwicklung der Volksschule die geschlossene und enge Größe der Elementarbildung verschwindet. In diesem Sinne ist Erziehung nicht „Preparation“, aber sie ist auch nicht „organische Entwicklung“, weil diese romantische Idee nicht kontinuierliches Wachstum, sondern nur die Entfaltung latenter Kräfte auf ein definitives Ziel hin konzipieren kann (vgl. ebd., S. 61), also genau an dem vorbeigeht, was für DEWEY zentral ist, nämlich *Lernen*, das auf Konsequenzen achten muß, um sich selbst korrigieren zu können. Die romantische „Entwicklung“ erfüllt den Plan der Natur, der entsprechend lernfrei gehalten werden muß. Gleichzeitig negiert Dewey die Idee der *tabula rasa*, die im 18. Jahrhundert die Macht der Pädagogik begründete. Kinder sind nie nur passiv, und sie lernen eigensinnig, ohne daß sich, wie bei HERBART, auf der Basis einer „Physik des Geistes“ eine *Methode* entwickeln ließe, die Eigensinnigkeit zu umgehen oder die Aktivität rein für die *Zwecke der Erziehung*, später noch enger des „erziehenden Unterrichts“ der Schule, nutzen zu können. JOHN STUART MILL, für DEWEY eine respektierte Größe, hatte 1843 in seiner Logik darauf verwiesen, daß Erziehung vom *Feedback* her konzipiert werden müsse, also von dem, was die Lernenden *zurückgeben*. Sie sind nur in den Illusionen der Lehrer und Erzieher passiv und gleichen einer Wachstafel, auf die Beliebiges eingeschrieben werden könne.

DEWEY folgte in der Konzeption des Lernens wesentlich WILLIAM JAMES, der in *The Principles of Psychology* drei Theorien verworfen hatte, die für die Vorstellung von „Erziehung“ maßgeblich gewesen waren, die Theorie des *Automa-*

8 „The infant has the advantage of the *multitude* of instinctive tentative reactions and of the experiences that accompany them, even though he is at temporary disadvantage because they cross one another. In learning an action instead of having it given ready-made, one of necessity learns to vary its factors, to make varied combinations of them, according to change of circumstances. A possibility of continuing progress is opened up by the fact that in learning one act, methods are developed good for use in other situations. Still more important is the fact that the human being acquires a habit of learning. He learns to learn“ (DEWEY 1985a, S. 50).

tons, Lernen geschieht nicht mechanisch, die *Mind-Stuff*-Theorie, der Geist wird nicht angefüllt, und die Theorie der *Seele*, es gibt keinen „inneren Raum“, der die Werte oder Wünsche der Erziehung speichern könnte (vgl. JAMES 1983, S. 148–182). Die Pädagogik des 19. Jahrhundert, die DEWEY vorfand, war wesentlich Seelentheorie, die wahlweise *organisch* (wie bei FRÖBEL), *mechanisch* (wie bei PESTALOZZI) oder *formativ* (wie bei den Herbartianern) verstanden wurde. FRÖBEL, PESTALOZZI und HERBART waren, neben den puritanischen Quellen, die wesentlichen Referenzen in der amerikanischen Pädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts, die ersatzlos preisgegeben wurden. Was war DEWEYS Alternative? Das gemeinsame Manko bei den an sich sehr verschiedenen Ansätzen des 19. Jahrhunderts war das Fehlen eines Konzepts von Demokratie. Die *politische* Seite der „Menschenbildung“ war entweder die romantische Volksgemeinschaft oder die ständische Gesellschaft, daneben der ideale Staat und in Grenzen die Tugendrepublik, nicht eine moderne Form von Demokratie, die *Öffentlichkeit*, *Partizipation* und *Bildung* in ein Verhältnis setzt. Genau das versucht DEWEY, mit einigen weitgehenden Festlegungen, die das Konzept von Demokratie unabhängig von jeder autoritären Philosophie oder Pädagogik fassen sollen.

Demokratie weist grundlegend jedes Prinzip externer Autorität zurück und verläßt sich auf freie und willentliche Entscheidungen, die öffentliche Bildung voraussetzen. Im Sinne DEWEYS ist Demokratie mehr als eine *Regierungs-*, sie ist eine *Lebensform*, „a mode of associated living, of conjoint communicated experience“ (DEWEY 1985a, S. 93), die *zwei* Kriterien erfüllen muß,⁹ um wertvoll zu sein, nämlich Partizipation von Bürgerinnen und Bürgern am gemeinsamen Gut und freien Austausch zwischen den Gruppen einer Gesellschaft. Die berühmte Definition von *Demokratie* lautet dann so:

„A society which makes provision for participation in its good of all its members on equal terms and which secures flexible readjustment of its institutions through interaction of the different forms of associated life is in so far democratic“ (ebd., S. 105).

Mit dieser Definition wird *Bildung* verbunden, ohne daß *education* mit den Konnotationen des deutschen Wortes „Bildung“ verträglich wäre. Für DEWEY nämlich bezieht sich Bildung auf die persönlichen Interessen an sozialen Beziehungen und auf „habits of mind“, die auf Wandel eingestellt sind, ohne soziale Unordnung zu provozieren.¹⁰ Aber Bildung, das war der Generalton der Kritik an DEWEY von MAYNARD HUTCHINS (1936) bis JACQUES MARITAIN (1943), ist mehr und anderes als lernende Provokation und Verarbeitung von Wandel unter der Voraussetzung demokratischen Austausches¹¹. Das bringt mich auf meinen zweiten Punkt, der die Grenzen von DEWEYS Konzept betrifft, die sich auf eigenartige Weise mit Problemen des Liberalismus zusammenbringen lassen.

9 Die Kriterien werden unterschiedlich gefaßt: Das *demokratische Ideal* sieht den Aufbau gemeinsamer Interessen (mutual interests) und den freien Austausch bei ständiger Neuanpassung der Situation (vgl. DEWEY 1985a, S. 92). *Demokratische Erziehung* als „sozialer Prozeß“ wird auf Austausch und Partizipation unter Gleichheitsbedingungen bezogen (vgl. ebd., S. 105).

10 „Such a society must have a type of education which gives individuals a personal interest in social relationships and control, and the habits of mind which secure social changes without introducing disorder“ (DEWEY 1985a, S. 105).

11 Der Gegenentwurf ist ULLICH (1940).

2. Probleme des Liberalismus

Die Idee, Demokratie als *Lebensform* zu begreifen und so die *Regierungsform* als zweitrangig oder überflüssig anzusehen, ist zwischen WALT WHITMAN und EDWARD CARPENTER in der angelsächsischen politischen Diskussion des 19. Jahrhunderts an vielen Stellen präsent. Von besonderem Einfluß auf DEWEY war die Lektüre von R.W. EMERSON (vgl. GARRISON 1998), der in *Society and Solitude* das Ideal des *Domestic Life* beschrieb (vgl. EMERSON 1912, S. 101–129). Das Haus und der Nahraum sind die bildenden Kräfte (vgl. ebd., S. 104), „public events“ können damit in Verbindung gebracht werden (vgl. ebd., S. 105), ohne die persönliche Lebensgeschichte wirklich zu bestimmen (vgl. ebd.). Institutionen wie der politische Senat oder die Gerichtshöfe und Handelskammern sind außerhalb dessen, was EMERSON „way of life“ nennt (vgl. ebd.). Sie zwingen zur Verstellung und nötigen zu Einschätzungen, die den individuellen Erfahrungsraum übersteigen. Demgegenüber müsse gelten: „The great facts are the *near ones*“ (ebd., S. 106; Hervorhebungen J.O.). Daher „bilden“ vor allem Haus und Nachbarschaft, die sozialen Erfahrungen der *community* und der gemeinsam geteilte Nahraum (vgl. ebd., S. 106/107). Schulen sind ein Mittelpunkt der *Gemeinschaft* (vgl. ebd., S. 116), die nicht „weltbürgerlich“ orientiert ist, sondern die *Lokalität* repräsentiert (vgl. ebd., S. 120/121).¹²

Die Konzentration der Erziehungstheorie auf die *unmittelbare* Gemeinschaft und die Unterscheidung von *nah* und *fern* sowie von *Innen* und *Außen* ist ein Grundtopos der Theoriegeschichte der Pädagogik (vgl. OELKERS 1993). Der Topos scheint mit dem Objekt *Kind* nahezuliegen, weil das Kleine sich nur mit dem Nahen und Unmittelbaren verträgt. So beziehen sich die Ortsvorstellungen der idealen Erziehung nicht zufällig auf *Gärten, Dörfer, Gemeinden, Nachbarschaften*, also überschaubare Räume, die zwischen ROUSSEAU, PESTALLOZZI und FRÖBEL immer als kleine Paradiese gedacht waren, also geschlossen, garantiert und glücklich. In diesem Sinne übernehmen EMERSON und DEWEY eine stehende Erwartung, wonach letztlich *der Raum* erzieht, und dies umso besser kann, je unmittelbarer er zugänglich ist. DEWEYS formale Kriterien für *Demokratie*, „Partizipation“ und „flexible Anpassung“, sind nicht zwingend auf Nahrauminteraktionen eingestellt, aber die Grundvorstellung *schulischer Bildung*, wonach Schulen die „embryonic society“¹³, also die kleine Gesellschaft für die große, darstellen, ist exakt dem Theorietopos der Geschichte verpflichtet. Die von JOHN und ALICE DEWEY geleitete *University Elementary School* in Chicago entsprach dem *Community*-Ideal weitgehend, auch wenn sie in vielem konventioneller gewesen ist, als die Legendenbildung dies wahrhaben wollte (vgl. MAYHEW/EDWARDS 1936).

DEWEY hat sich 1935 in seinen *Page-Barbour-Lectures* zum Liberalismus geäußert. In der historischen Bestimmung wird der englische „Liberalismus“ des 17. und 18. Jahrhunderts mit *Individualismus* gleichgesetzt und in einen Gegensatz zu Staat und Regierung gebracht. Im 19. Jahrhundert sei daraus der Antagonismus von Individuum und Gesellschaft geworden (vgl. DEWEY 1963, S. 5),

12 We never come to be citizens of the world, but are still villagers, who think that every thing in their petty town is a little superior to the same thing anywhere else“ (EMERSON 1912, S. 120/121).

13 *School and Society* (1899).

der die Ökonomie zu einem sozial unverantwortlichen „laissez faire liberalism“ geführt habe (ebd., S. 11). DEWEY interpretiert „Liberalismus“ vor dem Hintergrund der amerikanischen Naturphilosophie, die Freiheit mit Gemeinschaft versöhnen wollte, ohne dafür eine Regierung, geteilte Gewalten und, wie bei LOCKE oder ADAM SMITH, eine politische Öffentlichkeit zu benötigen. Daher wird nicht zufällig der Individualismus oder ökonomische Egoismus durch einen *neuen, organisierten Liberalismus* ersetzt, der anderswo wohl Sozialdemokratie geheißen hätte (vgl. ebd., S. 54f.). Seine erste Aufgabe ist *Erziehung*, nämlich Verwandlung des alten Denkens und radikale Veränderung der Institutionen, die den „status quo“ der Gesellschaft angreift (vgl. ebd., S. 61ff., 65). Gesagt wird dies vor dem Hintergrund des *New Deal*, also der ersten großen Staatsintervention der amerikanischen Geschichte, die maßgeblich mit Bildungsprogrammen verbunden war. Wenn DEWEY sagt, ohne *radicalism* ist *liberalism* irrelevant (vgl. ebd., S. 62), dann sind Erwartungen gemeint, die sich konkret mit solchen Programmen verbinden.¹⁴

Die Prognose war nicht schlecht, wenngleich staatliche Bildungspolitik im kontinentalen Verständnis erst nach dem Zweiten Weltkrieg und unter dem Eindruck dramatischer demographischer Veränderungen einsetzte (vgl. ZILVERSMIT 1993; GIBBONEY 1994). Genau das rief die zunächst schwache *liberale* Kritik auf den Plan, die eine Übertragung der Planwirtschaft auf das Bildungssystem befürchtete. Was heute eher irreführend „Neo-Liberalismus“ genannt wird, hat seinen Ursprung in der Kritik der Planwirtschaft und mit ihr der Zentralisierung des Bildungswesens. Der Kreis der Kritik wurde in der 1947 von FRIEDRICH HAYEK gegründeten *Mont Pelerin Society* organisiert,¹⁵ der neben dem jungen MILTON FRIEDMAN, KARL POPPER, BERTRAND DE JOUVENAL, G.J. STIGLER¹⁶ auch MICHAEL POLANYI angehörte. POLANYI, der 1936 eine Kritik der „U.S.S.R. Economics“ vorlegte und der seit 1933 den Lehrstuhl für physikalische Chemie an der Universität Manchester innehatte, sorgte für ein entscheidendes neues Stichwort, nämlich *Selbstorganisation*. Das Beispiel waren erneut die Wissenschaften. Ihr Lernen, heißt es 1942 (vgl. POLANYI 1998, S. 59–82),¹⁷ kann weder vorgeschrieben noch durch Autoritäten entlastet werden. Es muß vorgestellt werden als „lockeres System“ (vgl. ebd., S. 63), das seine Aufgaben je neu und je selbst definieren muß (vgl. ebd.). Was für die Wissenschaften anzunehmen ist, gilt letztlich für jedes Lernen; es ist nicht einfach „Experiment“, sondern setzt soziale Organisation voraus, ohne irgendwie zentral gesteuert werden zu können. Das gilt zumal für die Wirtschaftsorganisation, kleine

14 Die Begründung bezieht sich auf den Effekt öffentlicher Bildung: „Without a background of informed political intelligence, direct action in behalf of professed liberal ends may end in development of political irresponsibility“ (DEWEY 1963, S. 16).

15 FRIEDRICH HAYEK, der sich 1929 in Wien habilitiert hatte, hielt auf Einladung von Lord ROBINS im Winter 1931 vier Vorlesungen an der *London School of Economics* und wurde kurze Zeit dorthin auf einen Lehrstuhl berufen. LOUIS ROUGIER, beeinflusst von WALTER LIPPMANS Buch *An Inquiry into the Principles of a Good Society*, organisierte 1938 in Paris ein Treffen liberaler Philosophen und Ökonomen, an dem unter anderem LUDWIG VON MISES, HAYEK und MICHAEL POLANYI teilnahmen. HAYEKS Gründung von 1947 schloß hier an.

16 STIGLER beeinflusste neben FRIEDMAN die Bildungsökonomie, also die Übertragung der Markttheorie auf den Bildungssektor.

17 *Self-Government of Science*. Address to the Manchester Literary and Philosophical Society (Februar 1942).

Gruppen mit hoher Autonomie und lockerer Verbindung arbeiten erfolgreicher als zentral dirigierte, große Korporationen (vgl. ebd., S. 141).

Daher sei von der „superiority of a system of spontaneous order“ (ebd., S. 145) auszugehen, von der Überlegenheit der lernenden Einheit, die ihre Ordnung je selbst organisiert. Nur sie können die *Risiken der Inkonsistenz* (vgl. POLANYI 1998) bearbeiten, also schnell und angemessen auf neue Situationen reagieren, die in einer zentralen *Verwaltung* des Lernens nur analog der alten Situation wahrgenommen werden können. Nicht zufällig verlangte der verbannte LEO TROTZKI 1931 einen „universalen Geist“ nach Laplaceschem Vorbild, um die Sowjetwirtschaft zu retten, die nicht nach ihren desaströsen Resultaten verstanden, sondern in ihrem Zentralismus intensiviert werden sollte, vorausgesetzt, der richtige Geist breitet sich nach allen Richtungen aus (vgl. ebd., S. 154). Seit FRIEDRICH HAYEKS *Road to Serfdom* (1944) und LUDWIG VON MISES *Planned Chaos* (1947) ist die Kritik am Zentralismus und so am Ersetzen von Markt durch Plan überzeugend vorgebracht worden, ohne zunächst das Bildungssystem zu tangieren. Eine ökonomische Kritik der Schule schien sich angesichts der philanthropischen Begründungen von Bildung zu erübrigen, während die faktische Bildungsexpansion sich um POLANYIS Prognose der „Selbstorganisation“ nicht kümmern mußte. Sie wäre eigentlich eine Alternative gewesen für *geplante* Bildung, wie sie DEWEY und anderen *radicals* in den dreissiger Jahren vorschwebte; aber zunächst sorgten die philanthropischen Begründungen und ein vages, aber attraktives Nutzversprechen für *Ausdehnung* oder das, was POLANYI 1948 *The Span of Central Direction* (vgl. POLANYI 1998) genannt hatte.

Es sei eine große Versuchung, schrieb FRIEDRICH HAYEK 1960, ein *bewußt herbeigeführtes* Resultat immer für besser zu halten als ein *frei entstandenes* (vgl. HAYEK 1971, S. 467). In der Bildungsorganisation werde daraus der Versuch, den Zufall auszuschalten, also Chancengleichheit so herzustellen, daß *alle* ihr Recht auf Bildung möglichst optimal nutzen, also Zugang finden zu den höchsten Abschlüssen. Wenn dennoch Selektion stattfinden soll, verlangt dies eine Testmaschinerie, die „eine offizielle Einstufung der Menschen in eine Rangordnung mit dem bescheinigten Genie auf der obersten Stufe und dem bescheinigten Dummkopf auf der untersten“ nach sich zieht (ebd., S. 473). *Gleichheit* in diesem Sinne schließt freien Zugang aus, wo aber freier Zugang möglich wird, muß *Ungleichheit* angenommen werden. Das Prinzip der „Chancengleichheit“ führt also entweder zur bürokratischen Beschränkung der Freiheit oder verweigert sich dem angenommenen Effekt, weil der Zufall tatsächlich *nicht* ausgeschlossen werden kann (vgl. ebd., S. 471), andernfalls hätte die Planwirtschaft erfolgreich gewesen sein müssen.

1960 war die Medienkampagne genannt „Sputnik-Schock“ gerade drei Jahre alt. Die empirisch nie nachgewiesene, wohl aber rhetorisch erfolgreich vermittelte *Unterlegenheit* des westlichen, speziell des amerikanischen Bildungssystems führte zu Anstrengungen geplanten Wandels im Bildungsbereich, die wesentlich auf Expansion und Kontrollverlust hinausliefen. Es war wiederum eine ökonomische Kritik (vgl. HANUSHEK 1981 und diverse andere), die auf Sättigungsgrenzen hinwies, die schon deswegen gegeben sein müssen, weil das Bildungssystem keinen Sinn für Grenznutzen hat und so eigentlich nur *more of the same* produzieren könne. Auffällig ist, daß *erst jetzt* demokratietheoretische

Konzepte ins Spiel gebracht wurden, die über das hinausgingen, was DEWEY – übrigens ohne großen praktischen Einfluß – 1916 dargelegt hatte. Ebenso auffällig ist, daß POLANYIS Idee der Selbstorganisation in den Bildungsbereich übertragen wurde, ohne bislang beides miteinander zu verbinden. „Selbstorganisation“ wird *liberal* verstanden, „demokratische Bildung“ *kommunitär*, ohne einfach Doktrinen des Kommunitarismus anzuwenden. Die meisten Konzepte nach DEWEY sehen Varianten der *civil society* vor, also wenden die Theorieentscheidung auf PRIESTLEY und das Diskussionsspektrum im Anschluß an T. HOBBS (vgl. TUCK 1993) zurück. ALASDAIR MACINTYRE (1992) hat in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, daß „liberale Bildung“ nicht mehr nach dem pädagogischen und sozialen Muster der schottischen Aufklärung verstanden werden könne, weil der lokal definierte Bildungsraum verschwunden sei. Aber was dann? Wie soll das Verhältnis von „Demokratie“ und „Bildung“ konzipiert werden, wenn die zivile Gesellschaft nicht einfach durch Vermehrung der Maturitätsquote entsteht, die mediale Öffentlichkeit keine Bildung benötigt und Demokratie *jeder* Bildung offensteht, weil „Unbildung“ kein bürgerliches Recht verletzt.

Mein letzter Punkt wird diese schwierigen Fragen nicht beantworten, wohl aber auf das Theoriedesign „Demokratie und Bildung“ eingehen, und dies hoffentlich so, daß die künftigen Probleme sichtbar werden. Das bisherige Design, also wesentlich DEWEYS *Democracy and Education*, ist weder auf eine Mediengesellschaft eingestellt noch auf Formen partikulierter Emanzipation, weder auf verschiedene Kulturen noch auf große und flache Diskussionsräume, weder auf selbstbewußte Individualität noch auf den Status von Kunden, die lernen, sich die Bildung zu holen, die sie für sich benötigen.

3. Probleme der Zukunft

Die liberale *Kritik* am Bildungssystem ist besser als die liberale *Alternative*. FRIEDRICH HAYEK ließ es 1960 mit Blick auf die allgemeinbildende Schule dabei bewenden, die *individuelle* Chancennutzung zu verbessern, im Bewußtsein darüber, „daß eine Verbesserung der Möglichkeiten für alle meist jene begünstigen wird, die fähiger sind, sie auszunützen, und oft zunächst die Ungleichheiten vergrößern wird“ (HAYEK 1971, S. 474; der Bezug gilt YOUNG [1958]). Eine *systemische* Alternative besteht nicht, abgesehen von MILTON FRIEDMANS Idee der *Bildungsgutscheine* aus dem Jahre 1955 hat sich die neo-liberale Kritik eher polemisch verhalten, also mehr angeklagt als sich auf das Bildungssystem eingelassen. Zentral war der Gegensatz von Freiheit und Staat, erst danach von Demokratie und Bildung. Dieses Verhältnis muß aber vor dem Hintergrund einer Systemgeschichte verstanden werden, die sich nicht einfach negieren läßt und die auch nicht einfach nur erfolglos war. Öffentliche Bildung ist seit dem frühen 19. Jahrhundert einer spezialisierten Institution anvertraut, die sich nicht auf Zuruf verändert, aus eigenen Prämissen lernt und erfindungsreich ist im Umgehen von uneinsichtigen Reformvorhaben. Bildung ist immer noch wesentlich eine personale Ressource, die von *Wohlfällen* oder *Missfällen* abhängt, also sich einer reinen Output-Steuerung entzieht. Die Macht der Lehrkräfte, zugespitzt formuliert, erwächst aus der Abhängigkeit, in die *sie* die Bildungser-

wartungen bringen, ohne TROTZKIS „großen Geist“ zu Verfügung zu haben. Man kann also nicht, eine Einsicht DEWEYS (vgl. ebd. 1985a, S. 113ff.), von Zielen auf den Verlauf des Prozesses schliessen.

Die *Unsicherheit* bleibt erhalten, vermutlich reizt gerade die Offenheit der Situation die Nachfrage an, nicht nur weil Chancen gesehen, sondern real auf Nutzer bezogen werden können. Auf der anderen Seite *erhöhen* demokratische Bildungssysteme in mehrfacher Hinsicht die Unsicherheit,

- sie mobilisieren Bildungserwartungen,
- erhöhen mit den freigesetzten Aspirationen die Risiken,
- steigern mit dem Bildungserfolg die Abhängigkeit,
- müssen mit der Steigerung der Anforderungen vage und streuende Verwendungen in Kauf nehmen
- und sind außerstande, ihre immanenten Paradoxien aufzulösen.

HAYEKS Kritik am Konzept der „Chancengleichheit“ thematisiert einfach nur ein Dilemma, das ideologisch verschleiert wird, ohne dadurch inexistent zu sein. Die Öffnung der höheren Abschlüsse für viele oder die meisten sozialen Schichten geht einher mit vermehrter Konkurrenz, die philanthropisch verstanden werden soll. Die Selektion aber verschwindet nicht, sondern wird nur verlagert, während, wie Studien zur Investitionsbereitschaft von Eltern zeigen (vgl. HELBERGER/PALAMIDIS 1992), die Chancen genutzt werden, offenbar unter Inkaufnahme von Wettbewerb, der sich nur in pädagogischen Idyllen negieren läßt. Daher gibt es zur Öffnung keine Alternative, und es ist kein Zufall, daß HAYEK auch keine nennt

Die wirkliche Frage ist eine andere, und sie führt auf DEWEY zurück: Verlangt die demokratische Gesellschaft *demokratische* Bildungsinstitutionen, die nach dem Muster der politischen Demokratie verfaßt sind? Oder heißt „Allgemeine Bildung“ in der Demokratie *schulische* Vorbereitung, die weder Partizipation noch öffentliche Kontrolle verlangt? MAYNARD HUTCHINS, der 1936 eine grosse Debatte auslöste,¹⁸ hat mit Blick auf das Curriculum der Universität Chicago die zweite Variante stark gemacht, ähnlich wie MARITAIN (1943, S. 115), der wahre Bildung an „natural faith of reason in truth“ gebunden sehen wollte. Das setzt einen humanistischen Lehrplan voraus, über den nicht verhandelt werden kann. Die *innere Struktur* des Curriculums¹⁹ mindestens der Höheren Bildung steht nicht zur Disposition (vgl. ebd., S. 55ff.). Wer sie preisgibt, löst die Zusammenhänge der Fächer auf, muß alles Mögliche an Forderungen zulassen und kann so nicht mehr für die Standards garantieren. Bildung hätte keinen Zusammenhalt und würde in einzelne Interessen aufgelöst werden, jeder würde sich die Bildung suchen, die er braucht, ohne *Bildung* – im Sinne eines Lehrplans – je erfahren und sich ihren Standards ausgesetzt zu haben.

Die *deliberative* Vorstellung von demokratischer Bildung im Anschluß an AMY GUTMANN (vgl. ebd. 1987/1999) hat diese Betonung der Fachlichkeit und

18 Vgl. VAN DOREN (1943) und diverse andere.

19 Gedacht nach dem Vorbild der *artes liberales*, also einem erweiterten *Trivium* bestehend aus Eloquenz, Literatur und Poesie sowie Musik und Bildende Kunst und einem *Quadrivium* bestehend aus Mathematik, Physik und Naturwissenschaften, Philosophie sowie Ethik und Sozialphilosophie. *Vorher* müssen Grammatik, Logik, Sprachen, Geschichte und Geographie gelernt werden (vgl. MARITAIN 1943, S. 56/57).

der Struktur von Bildung eher abgeschwächt. Auf der anderen Seite ist die kommunitaristische Kritik einer *prozeduralen* Republik (vgl. SANDEL 1996), die etwa dem gleichkommt, was HELMUT SCHULSKY gegen die Diskurstheorie als *Dauerreflexion* bezeichnete, nicht ansatzweise einer fachlichen Bildung nahe. Sie scheint überflüssig zu werden, und dies mit offenbar guten Gründen, wie die amerikanische Lehrplandiskussion der neunziger Jahre (vgl. CARNOCHAN 1993; GRAFF 1992 und diverse andere) zeigt: Der schulische Kanon repräsentiert wenn, dann nur die angelsächsische, weiße Mehrheit in Gestalt der Mittel- und Oberschicht. Was sie als Bildung nachfragt, wird angeboten, während andere Kulturen, Minderheiten, bildungsferne Schichten und auch Bildungsopposition *keine* Berücksichtigung erfahren. Sie werden nicht strukturell ausgeschlossen, aber in ihren Interessen auch nicht bedient. Das läßt sich nochmals generalisieren: Im Bildungssystem gibt es kein *Kundenprinzip*, man erhält nicht die Bildung, die man wünscht, sondern muß übernehmen, was Schulen in öffentlicher und zumeist staatlicher Trägerschaft anbieten. Wer also im Bereich der obligatorischen Allgemeinbildung, die neun oder zehn Jahre in Anspruch nimmt, Grundkenntnisse in *Esoterik* erwartet, wird mit Sicherheit enttäuscht, ebenso, was schon weniger naheliegend ist, wer *medizinische* Elementarkenntnisse erwartet, solche der *chinesischen* Literatur, der *mittelalterlichen* Musik oder der *islamischen* Moderne. Es ist wahrscheinlicher, in der Schule die Künste der Verfertigung von Websites zu erfahren als ernsthaft mit Sozialgeographie in Berührung zu kommen, dafür ist ziemlich gewiß, daß der Turnunterricht Lernende mit Medizinbällen und Klettertauen konfrontiert.

Dieser Lehrplan ist nie demokratisch *abgestimmt* worden, im doppelten Sinne der Diskussion und der Entscheidung. In mehrkulturellen, offenen, sich rasant teilenden Gesellschaften schwinden aber die historischen Bildungsüberzeugungen, also die zwischen den Generationen konstanten Auffassungen, was zum Lehrplan gehört und was nicht. Die neueste Kanondiskussion wird diese Erosion nicht auflösen, die *Partizipation* und eine Verstärkung der *öffentlichen Kontrolle* nahelegt. Die öffentliche ist letztlich die einzig wirksame Überzeugung, die zugleich Transparenz und Kontinuität benötigt. Radikale Systemwechsel sind, wie die Entwicklung in England nach 1987 zeigt,²⁰ riskant, riskanter wenigstens als eine demokratische Öffnung der Schulen, mit der ihr Angebot transparent und der öffentlichen Diskussion zugänglich wird. In England entstanden Hybriden, halb Markt, halb Staat, mit mehr Autonomie und gleichzeitig mehr Bürokratie. Schulen, wie ich sie mir vorstelle, sind nicht mehr staatlich geschützte Institutionen, sondern öffentliche Lernräume, die nachweisen müssen, daß sie ihrer Basislegitimation, der möglichst fairen Verteilung von Bildung als *public good* (vgl. WINCH 1996), auch tatsächlich gerecht werden. Vielleicht ist es kein Zufall, daß in der Schweiz diese Diskussion besonders im Kanton Zürich geführt wird, wo eine ausgeprägt liberale und öffentliche Schulkultur besteht und seit den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts Bestand hat.

20 Der *Education Act* von 1987 erlaubte erstmals marktähnliche Verhältnisse. In der Folge wurde erstmals in England ein *National Curriculum* eingeführt, der bürokratische Aufwand erhöht und die inspektorale Kontrolle verschärft. Die frühen Formen der lokalen Autonomie wurden aus politischen Gründen beseitigt, dafür wurden den Schulen *formale* Grade der Autonomie (wie die der Budgets) gewährt, die wiederum den Aufwand erhöhten.

Die Rechtfertigung *öffentlicher* und in einem steigenden Minimum *gleich* verteilter Bildung läßt sich vertragstheoretisch begründen (vgl. GAUTHIER 1990), wenn und soweit ein Vertrag *zwischen den Generationen* angenommen wird. Der Vertrag besteht faktisch seit dem frühen 19. Jahrhundert, er sieht vor, daß jede nachfolgende Generation das zuvor erreichte Bildungsniveau *übernimmt, nicht unterschreitet* und nach Möglichkeit mit dem eigenen Lernprozeß *anhebt*. Der Vertrag läßt oben alle möglichen Differenzierungen zu, was er *gleich* sichert, ist das steigende Minimum, also erfolgreiche Zugänge zu einem historisch ständig anspruchsvoller werdenden Schulwissen für möglichst viele mit ansteigendem Niveau. Wie dieser Generationenvertrag „Bildung“ operiert, zeigt sich untrüglich daran, daß *erreichte* Niveaus etwa der Alphabetisierung oder Literalisierung nicht nur die öffentlichen Erwartungen bestimmen, sondern zugleich die Kritik der Schule. In diesem Sinne ist zu recht von einer Feedbackorientierung die Rede, wenn die Schulen nicht von ihren *Abnehmern* lernen, werden sie die Auflagen des Generationenvertrages nicht erfüllen können. Ihre Leistungen nämlich sind nicht identisch mit den Noten, die sie verteilen. Das erklärt, warum sich die öffentlichen Schulen vermehrt demokratische Fragen nach ihrer Effizienz gefallen lassen müssen.

Damit scheint die große Theorie verlassen und das Thema in die Niederungen der Schulpolitik abgesenkt. Aber die große Theorie war zwischen den Extremen FICHTE und DEWEY auch nicht besonders erfolgreich, die *Pragmatik* des Problems zu begründen. Wir können die strukturellen Dilemmata des Systems kaum sehr gut entscheiden und sind aber gut daran gewöhnt, sie zu vermeiden. Ein schwieriges amerikanisches Beispiel ist etwa, ob und wenn ja, wie die Ansprüche von *Kreationisten*, auf den Biologieunterricht Einfluß zu nehmen, abgewiesen werden können, wenn Kreationisten Bürger sind, für alle angehenden Bürger eine Schulpflicht besteht und aber im Schulcurriculum nicht die Bildungsinteressen aller Bürger berücksichtigt werden. Der Verweis auf die bindende Rationalität der Aufklärung ist gegenüber den Bürgerinteressen paternal. Esoterik, Magie und sicher auch Bibelkunde lassen sich als anspruchsvolle Disziplinen vertreten, während sich die Schule in Beliebigkeit auflösen würde, käme sie allen Wünschen nach, die überhaupt mit „Bildung“ in Verbindung gebracht werden können. Die Reduktion der großen Theorie hängt auch damit zusammen, daß vor und nach W. v. HUMBOLDT „Bildung“ mit dem Dual *Mensch* und *Welt* gedacht wurde, das ohne Kanonbindung nur Beliebigkeit erzeugen kann, weil *jeder* Anspruch paradoxiefrei unterzubringen ist.

Die spezialisierte Institution Schule erfüllt insofern einen demokratischen Auftrag, als sie für künftige Bürgerinnen und Bürger ein Bildungsprogramm sichert. Dieses Programm muß der öffentlichen Kontrolle unterworfen sein, es spricht nicht für sich, ohne daß es sinnvoll wäre, die Schulen einem übertriebenen Überwachungsstreß auszusetzen. Sie operieren tatsächlich am besten in der Form der *Selbstorganisation*, was freilich voraussetzt, daß sie den Habitus der *Selbstherrlichkeit* vermeiden. Demokratische Bildung muß Prinzipien der Demokratie verwirklichen, zugleich aber den Anforderungen an Bildung gerecht werden. Eine Reduktion von Bildung wesentlich auf soziale Erfahrung oder experimentelles Lernen ist nicht haltbar. Bildung entscheidet sich am fachgebundenen Lernen, also dort, wo Wissen und Können Dritter in eigene Erfahrungen übersetzt und so die Standards individualisiert werden. Damit ist

der *Demokratie* gedient, weil sie, M.J.A. CONDORCET zufolge, kritische Bürgerinnen und Bürger braucht, die sich solidarisch zeigen nicht mit der Herrschaft, sondern mit der Demokratie, also dem streitbaren Austausch von Argumenten in der Sphäre der politischen Öffentlichkeit, die jede Regierung binden müssen, wenn sie legitim sein will. Die dafür nötige Tugend heißt *Zivilcourage*, und für sie ist charakteristisch, daß sie *Bildung* voraussetzt.

Zurück zur Theorie und ein Fazit: Schulen sind *nicht* die „embryonale Gesellschaft“, der *kleine* Raum korrespondiert nicht mit dem *großen*, anders müßte „Bildung“ wie ein räumlicher Transport gedacht werden, was allerdings viele gutgemeinte Konzepte voraussetzt. Bei DEWEY ist die Theorie an zentraler Stelle vage und auf unerwartete Weise unklar. Das Problem ist die Verhältnisbestimmung, also die Frage, *wie* sich Bildung auf Demokratie beziehen soll, wenn es eine selbstverständliche und einfache Relation wie bei EMERSON nicht mehr gibt und vermutlich auch nie gegeben hat. DEWEY nimmt *eine* und nur *eine* Beziehung an – die von Schule und Gesellschaft im Sinne der Metaphern des Kleinen und des Großen. Die Theorieherausforderung der Zukunft besteht darin, mehrlinige, auf unterschiedlichen Längen verknüpfte, paradoxe und ebenso offene wie versteckte Verbindungen zwischen Bildung und Demokratie anzunehmen, die sich der einfachen Bestimmung entziehen. Eine solche Theorie liegt nicht vor, auch ich kann nicht mit ihr dienen, aber es wäre an der Zeit, sie zu entwickeln. Nur so kann die Pädagogik der „gutgemeinten Konzepte“ relativiert werden.

Literatur

- BERNHARDI, F.v.: Germany and the Next War. Transl. by A.H. POWLES. New York (Longmans, Green, and Co.) 1914.
- CARNOCHAN, W.B.: The Battleground of the Curriculum. Liberal Education and American Experience. Stanford/Cal. (Stanford University Press) 1993.
- DEWEY, J.: The Middle Works 1889–1924, Vol. 1: Essays on School and Society 1899–1901. J.A. BOYDSTON (Hrsg.): Carbondale/Edwardsville (Southern Illinois University Press) 1983.
- DEWEY, J.: The Middle Works 1889–1924, Vol. 8: Essays on Education and Politics. J.A. BOYDSTON (Hrsg.): Carbondale/Edwardsville (Southern Illinois University Press) 1985.
- DEWEY, J.: The Middle Works 1889–1924, Vol. 9.: Democracy and Education 1916. J.A. BOYDSTON (Hrsg.): Carbondale/Edwardsville (Southern Illinois University Press) 1985a.
- DEWEY, J.: Liberalism and Social Action. The Page-Barbour Lectures. New York (Capricorn Books) 1963 (erste Ausg. 1935).
- EMERSON, R.W.: Works. Society and Solitude. Letters and Social Aims. Boston/New York (The Jefferson Press) 1912.
- FICHTE, J.G.: Werke, hrsg. v. I.H. FICHTE, Bd. VII: Zur Politik, Moral und Philosophie der Geschichte. Berlin 1971.
- GARRISON, J.: A Philosophical History of the Idea of the „Democratic Public“ in the United States. A Provocative Emersonian and Deweyan Pragmatic Perspective. In: J. OELKERS/F. OSTERWALDER/H. RHYN (Hrsg.): Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Weinheim/Basel 1998, S. 143–164 (= Zeitschrift für Pädagogik, 38. Beiheft).
- GAUTHIER, D.: Moral Dealing, Contract, Ethics, and Reason. Ithaca (Cornell University Press) 1990.
- GIBBONEY, R.A.: The Stone Trumpet. A Story of Practical School Reform 1960–1990. Albany (State University of New York Press) 1994.
- GRAFF, G.: Beyond the Culture Wars. How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education. New York/London (W.W. Norton & Companys) 1992.
- GUTMANN, A.: Democratic Education. With a New Preface and Epilogue. Princeton N.J. (Princeton University Press) 1999 (erste Aufl. 1987).
- HAYEK, F.A.v.: Die Verfassung der Freiheit. Tübingen 1971 (amerik. Orig. 1960).

- HELBERGER, CHR./PALAMIDIS, H.: Die Nachfrage nach Bildung. Theorien und empirische Ergebnisse. Berlin 1992.
- HUTCHINS, R.M.: The Higher Learning in America. New Haven/Conn. (Yale University Press) 1936.
- JAMES, W.: The Principles of Psychology. Ed. by G.A. MILLER. Cambridge/Mass./London (Harvard University Press) 1983 (erste Aufl. 1890).
- KAMP, J.-M.: Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen 1995.
- KERBS, D./REULECKE, J. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933. Wuppertal 1998.
- MACINTYRE, A.: Die Idee einer gebildeten Öffentlichkeit. In: J. OELKERS (Hrsg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim/Basel 1992, S. 25–44 (= Zeitschrift für Pädagogik, 28. Beiheft).
- MARITAIN, J.: Education at the Crossroads. New Haven/London (Yale University Press) 1943.
- MAYHEW, K.C./EDWARDS, A.C.: The Dewey School. New York (Appleton-Century-Crofts) 1936.
- NATORP, P.: Der Tag des Deutschen. Vier Kriegsaufsätze. Hagen i.W. 1915.
- OELKERS, J.: Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 4 (1993), S. 631–648.
- POLANYI, M.: The Logic of Liberty. Reflections and Rejoinders. Foreword by ST. D. WARNER. Indianapolis (Liberty Fund) 1998 (erste Ausg. 1951).
- PRIESTLEY, J.: Lectures on History and General Policy; to which is prefixed, An Essay on a Course of Liberal Education for Civil and Active Life. Vol. I/II. London (J. Johnson) 1793.
- PRIESTLEY, J.: Political Writings. Ed. by P.N. MILLER. Cambridge (Cambridge University Press) 1993 (= Cambridge Texts in the History of Political Thought, ed. R. GEUSS/Q. SKINNER).
- RHYN, H.: Allgemeine Bildung und Liberale Gesellschaft. Zur Transformation der Liberal Education in der angelsächsischen Aufklärung. Bern u.a. 1997 (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J.OELKERS, Bd. 14).
- SANDEL, M.J.: Democracy's Discontent. America in Search of a Public Philosophy. Cambridge/Mass./London (The Belknap Press of Harvard University Press) 1996.
- SCHELER, M.: Der Genius des Krieges und der deutsche Krieg. Leipzig 1915.
- TUCK, R.: Philosophy and Government 1572–1651. Cambridge (Cambridge University Press) 1993.
- ULICH, R.: Fundamentals of Democratic Education. An Introduction to Educational Philosophy. New York et al. (American Book Company) 1940.
- VAN DOREN, M.: Liberal Education. New York (Henry Holt and Company) 1943.
- WINCH, CHR.: Quality and Education. Oxford (Blackwell Publishers) 1996 (= Journal of Philosophy of Education Monograph series, Vol. 2).
- YOUNG, M.: The Rise of the Meritocracy, 1870–2033. London (Thames & Hudson) 1958.
- ZILVERSMIT, A.: Changing Schools. Progressive Education Theory and Practice, 1930–1960. Chicago/London (The University of Chicago Press) 1993.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Pädagogisches Institut,
Rämistr. 74, CH-8000 Zürich